



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA  
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

**MARIA DA PENHA LIMA**

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**JOÃO PESSOA - PB  
JUL/2017**

**MARIA DA PENHA LIMA**

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Robson Xavier Costa

**JOÃO PESSOA - PB**  
**JUL/2017**

L732i LIMA, Maria da Penha.  
**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Maria da Penha Lima – UFPB, João Pessoa, 2017.  
60 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – modalidade à  
à distância) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Robson Xavier Costa.

1. Educação Infantil. 2. Educação Inclusiva. 3. Prática Pedagógica.

I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU 373.2(043.2)

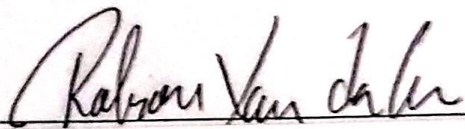
**MARIA DA PENHA LIMA**

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

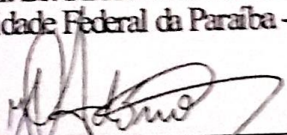
Aprovada em: 02 de agosto de 2017

**BANCA EXAMINADORA**



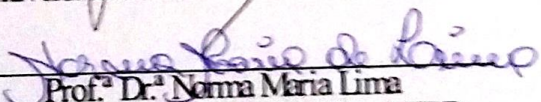
---

Prof. Dr. Robson Xavier Costa  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



---

Prof. Ms. João Vicente dos Santos Adário  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



---

Prof.ª Dr.ª Norma Maria Lima  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

*Dedico este trabalho a Deus, que se fez presente nos momentos difíceis. A todos da minha família, que me apoiaram. Durante esta trajetória, em especial ao meu marido Laercio e minha Filha Luanna.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus por ter me dado o prazer de chegar até aqui, e em segundo lugar a minha amada família pelo apoio, dedicação e confiança na realização deste sonho. E em especial aos meus pais que foram os idealizadores iniciais do meu projeto.

Ao meu orientador Prof. Doutor Robson Xavier Costa, cujo método de trabalho e constante disponibilidade, sugestões, em muito contribuíram para a realização desta investigação.

À os convidados da banca que avaliaram o meu trabalho Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Norma Maria Lima e o Prof. Me. João Vicente dos Santos Adário, que fizeram bastantes elogios pela consistência do conteúdo deste trabalho.

A diretora, as professoras que se dispuseram responder o questionário com muita dedicação, mesmo com suas rotinas sobrecarregadas, que permitiram a obtenção de informação necessária para os resultados da investigação.

À Maria José Pires por não apenas desempenhar o papel de supervisora, e sim, ser um exemplo de mulher, mãe e profissional.

À Evanilda por expandir meus horizontes, me levando por caminhos nunca antes percorridos, desde o início em 2013, quando tudo começou nas minhas primeiras atividades.

À Minha grande amiga Karyna Galdino, mesmo com todas as suas atribuições, e assim o fez de uma forma muito especial formatou o meu TCC, sempre muito atenciosa.

À minha filha Luanna Luz, meu esposo Laercio e minha mãe Neves que intensamente pelo amor e carinho dedicados há quatro anos, por ter me incentivado em todas as decisões profissionais e pessoais, minhas desculpas pelas longas ausências para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

A todos que fizeram parte desta minha vida sem deixar de agradecer especialmente quem me arrebatou pela parceria e pelo carinho, Cristhianne Cavalcante e Rosa Núbia.

À Renata, Wilma, Lúcia que conheci nesta minha graduação onde tudo começou no polo de Cuité de Mamanguape em 2013.

*In Memoriam:* A meu Pai Aderaldo da Silva Lima que com certeza esteve olhado por mim.

*Aprender é mudar posturas*  
*Platão*

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Infantil para crianças com deficiências no Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) Professora Antonieta Aranha de Macedo, em João Pessoa, Paraíba. Adotamos uma abordagem metodologia qualitativa, utilizando método descritivo, que contribuiu para uma coleta de dados significativa, numa tentativa de dar respostas aos objetivos propostos. Os sujeitos de pesquisa foram duas professoras que atuam nas salas da Educação Infantil com as crianças com deficiências, vinculadas à rede de educação pública do município de João Pessoa, Paraíba, Brasil, as mesmas se dispuseram voluntariamente a colaborar nesta investigação. A coleta dos dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, posteriormente realizamos a análise de conteúdo. Os resultados obtidos apontam para uma prática pedagógica tradicional, com poucas adequações, embora haja um processo inicial de mudanças, o que observamos nas aulas e captamos nas falas, visto que, em vários momentos, percebemos o interesse das participantes da pesquisa por desenvolver um trabalho inclusivo.

**Palavras Chave:** Inclusão; Educação; Infantil.



## **ABSTRACT**

This research aims to understand the strategies used by professionals to include disabled children in their educational exercises. In the methodology selection we chose a qualitative approach and the semi-structured questionnaire method, which contributed to a significant data gathering, in an attempt to correspond to the proposed objectives. The subjects of the research were two teachers who work in classrooms of the Child Education with children who have disabilities, linked to the public education system; they volunteered to collaborate in this investigation. The data gathering was executed by the application of a semi-structured questionnaire, then, we executed the content analysis. The results indicate a pedagogical traditional practice, with few adjustments, even though there is a starting change process, which we observed in classes and captured in the speeches, since, in many moments, we could see the interest of the research participants in developing an inclusive work.

**Key-word:** Inclusion; Education; Child.

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
|          | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                      | <b>10</b> |
| <b>1</b> | <b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>                      | <b>13</b> |
| 1.1      | INSTITUIÇÃO DA PESQUISA .....                                | 13        |
| 1.2      | CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....                             | 15        |
| 1.3      | INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....                        | 15        |
| 1.4      | SUJEITOS DA PESQUISA .....                                   | 16        |
| 1.4.1    | Contatos Iniciais .....                                      | 16        |
| 1.4.2    | Perfil Sociodemografico .....                                | 17        |
| <b>2</b> | <b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS HISTÓRICO .....</b>            | <b>18</b> |
| 2.1      | CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....                       | 23        |
| 2.2      | FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....            | 26        |
| 2.3      | PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....      | 29        |
| <b>3</b> | <b>COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>                       | <b>33</b> |
| 3.1      | CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DAS DEPOENTES .....          | 33        |
| 3.2      | FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....            | 36        |
| 3.3      | AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 38        |
| 3.4      | ANÁLISES DAS OBSERVAÇÕES E PESQUISA .....                    | 48        |
|          | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                             | <b>51</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                      | <b>53</b> |
|          | <b>APÊNDICE A – Questionário de pesquisa.....</b>            | <b>57</b> |

## INTRODUÇÃO

A educação infantil passa por um intenso processo de revisão de práticas pedagógicas objetivando a implantação do paradigma da inclusão. A finalidade geral desta pesquisa é analisar as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Infantil. Os objetivos específicos desta pesquisa são: Identificar as barreiras que impedem uma prática pedagógica inclusiva no contexto da Educação Infantil; Identificar os fatores e práticas que promovem uma verdadeira inclusão escolar as crianças com deficiências nas instituições de ensino regula.

A inclusão na Educação Infantil apresenta um histórico das conquistas humanitárias objetivando ampliar a eliminação das barreiras ambientais, comunicacionais e atitudinais que impedem a plena e efetiva participação das pessoas na sociedade resultando equidade de oportunidades. Todos nós podemos mudar nossas atitudes, pensamentos, o ambiente como um todo a final, inclusão significa transformação. Portanto os atores deste processo precisam estar conscientes de seus papéis, das instituições administrativas aos grupos familiares, para que de fato a inclusão se efetive este novo paradigma educacional.

Sassakis (1998) explicita o paradigma da inclusão:

(...) Esse paradigma é o da inclusão social - as escolas (tanto comuns como especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas). (SASSAKI, 1998, p. 09).

Nesta pesquisa consideramos e valorizamos o saber de todos os participantes que constituem a equipe de profissionais da educação no processo de inclusão. E buscou identificar a educação que tem sido proporcionada para as crianças e como a instituição infantil trabalha as propostas pedagógicas na perspectiva da inclusão. A compreensão dos processos coletivos pelos quais algumas crianças conseguem estabelecer um lugar ou até mesmo incluir-se na escola foi grande relevância para esta pesquisa.

Este trabalho visa fazer uma reflexão acerca da importância da inclusão no contexto da Educação Infantil. Para apresentarmos esse tema fez-se imprescindível, entender o conceito de Educação Inclusiva. Conforme nos orienta Sassaki (1999).

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 1999 p.42).

No CREI onde atuamos, tenho observado como as crianças com deficiência são tratadas pelas colegas de trabalho, como são aceitos nas brincadeiras e nos grupos durante os momentos da ação pedagógica e como os profissionais de educação têm reagido frente ao desafio de atender e educá-las. Observamos que alguns (mas) educadores (as) se veem um tanto atrapalhados (as) em interagir com crianças com deficiências por não entender os diagnósticos, e crianças não diagnosticadas que apresentam traços de autismo, e também outras com dificuldades na coordenação motora e fala.

Ao acompanhar os planejamentos pedagógicos dessa instituição (CREI), identificamos que essas crianças não são contempladas, como se suas especificidades não existissem. As aulas parecem ser elaboradas apenas para as crianças “normais”; as com deficiências são deixadas de lado, como se não estivessem presentes. É neste momento que perguntamos: isto é inclusão? É desta maneira que a mesma deve acontecer? Como os professores devem agir para que estas crianças sejam realmente incluídas? O que eles pensam a respeito e como executam sua prática pedagógica para incluir as crianças e pessoas com deficiência? Como as crianças com deficiência se sentem na creche? Qual é o papel do gestor, das cuidadoras e supervisor escolar? O que está sendo feito para isso acontecer? As construções das unidades educativas são estruturadas arquitetonicamente para dar acessibilidade às crianças e pessoas com deficiência?

Perante esses questionamentos, definimos o seguinte problema de pesquisa: quais as práticas pedagógicas dos professores que efetivamente contribuem para inclusão escolar de crianças com deficiências no contexto da educação infantil do município de João Pessoa?

A troca do tema foi aconselhada pelo meu orientador Robson Xavier da Costa, que surgiu da motivação do mesmo em parceria com novos conhecimentos na educação com o tema “Inclusão na Educação Infantil”. A mudança do trabalho de conclusão para novos conhecimentos sobre Inclusão na Educação Infantil trouxe as discussões produzidas pelo professor orientador que contribuíram positivamente na nossa vida pessoal e profissional. A partir da interação com o tema destacamos as inquietações da própria inclusão vivida na instituição (CREI) nosso local de trabalho.

Quais as maneiras e comportamentos dos professores para trabalhar com a inclusão? Como as crianças com deficiências matriculadas na instituição são atendidas pelos

profissionais? Como a inclusão é feita naquele ambiente de educação infantil? Nesse contexto nós consultamos o dicionário para saber o significado específico do termo inclusão, onde está discriminado: “inclusão é integração absoluta de pessoas que possuem deficiências e/ou síndrome numa sociedade: políticas de inclusão”. Sartoretto afirma:

A inclusão só é possível onde houver respeito à diferença e, consequentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades (SARTORETTO, 2008, p. 78).

Pode-se compreender, portanto, que todos os integrantes da escola, inclusive professores e pesquisadores que observam, atuam, interferem na dinâmica escolar são seres políticos que manifestam por meio do que dizem e fazem quando expressam ideologias, valores, compromissos, entendimentos por meio de atitudes, comportamentos e condutas no espaço formativo.

Defender a Inclusão na Educação Infantil é pensar em cidadania, ou seja, é afirmar que ela deve ser de todos e todas independentes da condição física, social, cultural, étnica, de gênero, de crença, política ou econômica. Para que esse novo paradigma da inclusão torne-se realidade na Educação Infantil é essencial à superação da noção de homogeneidade dos grupos, estimulando os educadores a buscar novas estratégias pedagógicas, considerando que toda a criança têm eficiências cabe ao (a) educador (a) trabalhar para a ampliação das suas eficiências.

Preocupamo-nos em abordar temáticas e conceitos relevantes para fundamentar análises sobre a inclusão de crianças com deficiências na Educação Infantil. Nessa perspectiva exploramos concepções de educação inclusiva, formação para inclusão na Educação Infantil e práticas pedagógicas reflexivas na Educação Infantil.

## 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação objetivou analisar as práticas pedagógicas dos professores que efetivamente contribuem para inclusão escolar de crianças com deficiências na educação infantil, por meio de descrições minuciosas e rigorosas do objeto de estudo. Neste capítulo procuramos descrever a instituição objeto desta pesquisa, analisando o método, os sujeitos e os instrumentos para a realização da coleta de dados.

Para Minayo (2003):

A metodologia de pesquisa é o caminho do pensamento a ser seguido, sendo um conjunto de técnicas a ser adotado para que possa ser construída uma pesquisa de abordagem qualitativa.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Esse tipo de abordagem é o que melhor atende ao objetivo da pesquisa relacionadas a inclusão na Educação Infantil.

### 1.1 INSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Visando um melhor entendimento do objeto de estudo, realizamos esta pesquisa com duas professoras. O CREI na qual a pesquisa foi realizada apresenta uma arquitetura construída em alvenaria com uma área de 900 m<sup>2</sup>, coberta com telha de cerâmica, piso de granito com quatro salas de aulas arejadas com pergolados e um jardim; atende as crianças da Educação Infantil, possui uma rampa de acessibilidade em frente ao portão principal da instituição. Dispõe de espaço de recreação com um pátio coberto, uma área externa ampla que oferece conforto as crianças e também um refeitório, como também dois sanitários sociais, um para as crianças, totalizando três sanitários, porém, apenas um deles é adaptado à faixa-etária das crianças da Educação Infantil. Em cada banheiro há um lavatório, que não é proporcional ao tamanho das crianças, o que faz com que elas fiquem dependentes das professoras para realizar atividades de higiene pessoal. A instituição oferta uma educação integral para 125 crianças na faixa etária de 2 a 5 anos.

O Centro de Referencia de Educação Infantil foi criado em 2008 e autorizado a funcionar pela resolução CEE n° 136/95 de 02/03/1995, está localizado na Rua Irmão Antônio

Reginaldo, s/n, Bessa, da cidade de João Pessoa - PB. Visa atender à demanda da comunidade carente e mais três comunidades adjacentes com funcionamento de tempo integral.

O quadro de profissionais que atuam na instituição é o seguinte: quatro professoras polivalentes todas formadas em pedagogia, uma supervisora pedagógica, uma professora de Artes; quatro monitoras e duas cuidadoras. A diretora, que é graduada em pedagogia é pós-graduada em psicopedagogia Institucional; uma fonoaudióloga; uma secretária; quatro porteiros; duas auxiliares de serviços; uma cozinheira; uma lavadeira.

O planejamento, as avaliações, o Regimento Interno, assim como, o Projeto Político Pedagógico do CREI são construídos coletivamente e obedecem as orientações do Programa de Educação Integral, que tem como Norte os quatro pilares da educação da UNESCO: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser. Esse planejamento é feito quinzenalmente, com a diretora, coordenadora pedagógica e as professoras. O planejamento é norteado pelo projeto político pedagógico (PPP) e pelo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CREI, (PPP, 2014), a proposta pedagógica é planejada com base na proposta curricular orientada nos Referencias Nacionais para Educação Infantil (RECNEI, 1998), partindo sempre da realidade da criança, pois se acredita que é necessário que as crianças da Educação Infantil percebam e valorizem a vivência social e cultural e descubram que são sujeitos da construção da cultura local.

A instituição dispõe de um bom acervo de livros didáticos e paradidáticos que servem como fonte de pesquisa para as professoras como também para as crianças. Na falta de uma biblioteca, os livros são guardados em armários fechados, e disponibilizados as crianças por meio das professoras, que improvisam na própria sala de aula o cantinho da leitura. Com ajuda das professoras, as crianças confeccionam jogos educativos, e têm acesso a outros jogos outros que são comprados ou enviados à escola pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), incluindo os computadores que fazem parte do ensino tecnológico.

Foto-1 Frente do CREI Prof.<sup>a</sup> Antonieta Aranha de Macedo



Fonte: Maria da Penha

Foto-2 Refeitório CREI Prof.<sup>a</sup> Antonieta Aranha de Macedo



Fonte: Maria da Penha

## 1.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa com estudo de campo e observação participante. Neste trabalho, houve uma observação dos fatos como ocorrem *in loco*, e algumas questões foram elencadas no instrumento de pesquisa o questionário. Conforme Creswell (2010), a pesquisa em que há a coleta e análise de dados qualitativos feitos *in loco* permite melhor entendimento do problema pesquisado.

A referida pesquisa com abordagem qualitativa auxiliou na descrição do comportamento das variáveis, destacando as informações mais relevantes e predominantes, de tal modo que promoveu entendimento a partir de uma análise mais complexa. Além disso, a abordagem qualitativa nos permitiu moldar o objeto de estudo, como também adequar estratégias para uma educação inclusiva demonstrando o conhecimento e as práticas dos professores no CREI pesquisado. Neste estudo qualitativo buscamos compreender o significado que o sujeito ou grupo atribuíram a um determinado problema, o qual foi investigado no ambiente do participante (CRESWELL, 2010). Segundo Minayo (2008):

Caracteriza-se como estudo qualitativo também por criar a possibilidade de conhecer significados, crenças, valores, atitudes sobre o objeto dentro do contexto da educação, e proporciona sua descrição e entendimento de forma subjetiva (MINAYO, 2008, p. 43).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, destacamos que esta permitiu realizar o registro preciso e detalhado do que aconteceram no lugar, possibilitando, uma análise do objeto de estudo a partir dos dados colhidos entre as professora da educação infantil.

## 1.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Este trabalho de pesquisa se afirma dentro do paradigma qualitativo, sendo realizado por meio do método descritivo, utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário semi estruturado (apêndice), contendo questões objetivas e subjetivas de maneira a proporcionar liberdade de comunicação. Esse questionário foi dividido em dois momentos: o primeiro destacou o perfil do sujeito pesquisado e o segundo, abordou o tema em estudo que visou obter informações que ajudaram a detectar qual a abordagem pedagógica que está sendo adotada no CREI estudado em relação ao incentivo para a inserção da educação inclusiva.

O questionário foi elaborado com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas dos sujeitos participantes sobre a importância do conhecimento da inclusão, como também,



incentivar as práticas pedagógicas para uma Educação Inclusiva na Educação Infantil. O preenchimento deste instrumento de coleta de dados foi realizado pelos sujeitos participantes da pesquisa, dando-lhes assim, liberdade e espontaneidade nas respostas, possibilitando-nos uma compreensão crítica dos resultados.

Chizzotti, 1991, define questionário como:

Um conjunto de questões sobre o problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um interlocutor, por escrito ou oralmente. Neste último caso, o pesquisador se encarrega de preencher as questões respondidas [...] A elaboração de um questionário pressupõe a apropriação de algumas técnicas para chegar aos problemas centrais da pesquisa [...] Um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar e informar. É uma interlocução planejada (CHIZZOTTI, 1991, p. 44 e 55).

O andamento da observação consentiu em analisar as práticas pedagógicas que contribuem para inclusão escolar e como os professores trabalham a relação do cuidar e educar, pois a educação é um processo social e que deve perceber o sujeito como um todo, tendo em vista que na rotina da instituição campo da pesquisa, diariamente são propostas às crianças, relações diversas entre os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento e na formação dos seus atos.

A própria observação-participante permitiu a análise de documentos, entrevistas, questionários possibilitando a observação a partir das perspectivas influências entre o que é observado e o observador.

## 1.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Torna-se relevante destacar que participaram da pesquisa duas professoras de Educação Infantil. Considerando o universo pesquisado, optamos por uma amostragem significativa, facilitando a coleta de dados e, por consequência facilitando as observações, interpretações e análises das práticas pedagógicas na escola.

### 1.4.1 Contatos Iniciais

Inicialmente fizemos contato com a direção do CREI a fim de discutir os objetivos, assinar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) desta pesquisa, na mesma ocasião foi agendado as visitas com as duas professoras. Solicitamos a observação de

uma sala de aula das professoras e convidamos as mesmas para fazer parte desta pesquisa e responder o questionário (Anexo B).

Realizamos levantamento bibliográfico com o intuito de sistematizar dados sobre a Concepção de Educação Inclusiva, a formação e as práticas pedagógicas na área, o que possibilitou um aprofundamento teórico sobre o tema e, ao mesmo tempo, subsidiou as análises das respostas coletadas no questionário. Os nomes das participantes foram alterados para preservar a identidade das depoentes, os nomes foram substituídos por nomes de rosas.

#### 1.4.2 Perfil Sociodemográfico

O estudo foi realizado com duas funcionárias do CREI, com faixa etária entre 33 e 50 anos, o que dá uma média de idade de 41 anos. Em relação à formação profissional todas as professoras possuem formação em pedagogia com especialização em Educação Infantil. As formações das professoras ocorreram entre os anos de 2009 a 2011, as participantes trabalham no período integral, na instituição. Porém a participante Violeta atua no turno da noite na modalidade EJA em outro município, elas atuam no local da pesquisa, com diferentes faixas etárias na Educação Infantil, tendo atuado anteriormente em outras instituições.

As participantes afirmaram que antes da graduação cursaram o magistério e que conheceram a Educação Infantil durante a obrigatoriedade dos estágios nas universidades. As mesmas relatam que nas experiências vivenciadas nos estágios já se identificavam com o ambiente infantil, e que cada vez mais procuraram aprofundar seus conhecimentos sobre a referida área, concluindo seus estudos na graduação como também se especializando na Educação Infantil.

As professoras participantes relatam que no decorrer das suas trajetórias na educação e desde os estágios da própria universidade, e hoje formadas tiveram contatos com crianças com as mais variadas deficiências e suas especificidades: paralisia cerebral, baixa visão por ter nascido com microcefalia, cegueira, auditiva, autista, limitações motoras, Síndrome de Down, entre outras.

As aplicações do questionário foram realizadas com as professoras do CREI.

Quadro 1- Perfil das participantes da pesquisa

| Nome      | Idade | Ano de Formação | Tem Especialização? | Experiência na Educação | Experiência na creche atual |
|-----------|-------|-----------------|---------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Margarida | 33    | 2011            | Sim                 | 12 anos                 | Sim                         |
| Violeta   | 50    | 2009            | Sim                 | 17 anos                 | Sim                         |

Fonte: acervo da autora

## **2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS HISTÓRICO**

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal foram oficializados no Brasil um dos princípios inclusivos: os portadores de deficiências deveriam ser educados preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208). A Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição cidadã, foi o instrumento jurídico brasileiro precursor na luta pela inclusão educacional. A Constituição de 1988 estabelece no Art. 206, inciso I: “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios básicos para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi realizada em 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, reuniu cerca de 1.500 participantes, entre eles os delegados de 150 países incluindo especialistas em educação e autoridades nacionais. Além de contar com representantes de organismos intergovernamentais e não governamentais que examinaram em 48 mesas-redondas e em sessão plenária aspectos sobre a educação.

Os textos dos documentos foram revisados e aprovados na sessão plenária de encerramento da Conferência em 9 de março de 1990. Esses documentos compõem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, publicados pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância – em maio de 1991. Neste trabalho porem, será enfatizado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A Conferência Mundial de Educação sobre Necessidades Educacionais Especiais ocorreu nos dias de 7 a 10 de junho de 1994 na Espanha, com representantes de 92 países e também de 5 organizações internacionais. Foi proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais a Declaração de Salamanca, que versa sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiências", o qual demanda que os estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. A qual reafirmou a obrigação de proporcionar uma educação para todos e reconheceu a necessidade de fornecer uma educação para as pessoas com deficiências na rede regular de ensino. O texto da Declaração de Salamanca afirma:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimora a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Conferência de Dakar em 28 de abril de 2000, a Cúpula Mundial de Educação, compromete a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos para cada cidadão e cada sociedade. Esse compromisso global firmado por 164 governos reunidos na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar (2000) para oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

O Marco de Ação de Dakar é um dos compromissos assumidos pelos 164 países e entre eles o Brasil, para repensar a política educacional com vistas aos novos horizontes sociais que se desenham para o século XXI. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de Educação Para Todos sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições nacionais e internacionais.

Anos depois o governo brasileiro sancionou a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que em seu Art. 4º afirma: o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério e incluir em seu nível médio e nível superior, o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que trata do acesso à escola dos estudantes com deficiências auditivas, dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes com deficiências auditivas e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

No Art. 25 a partir da publicação do Decreto nº 5.626/2005, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, devem atuar na perspectiva da inclusão plena das pessoas com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir prioritariamente aos estudantes matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

- I- ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II- tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;
- III- realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;
- IV- seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;
- V- acompanhamento médico e fonoaudiólogo e terapia fonoaudiologia;
- VI- atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;
- VII- atendimento fonoaudiólogo às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;
- VIII- orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso às Libras e à Língua Portuguesa (SUS – DECRETO 5.626/2005).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de maneira a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.

Também em 2005, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Na Perspectiva da Educação Inclusiva pela legislação - PNEEPEI/2008 é um documento fundamental para compreendermos o Atendimento Educacional Especializado – AEE, definindo que:

A partir desta Resolução, a diversidade educacional destaca a necessidade para que haja um posicionamento das escolas que se acham regulamentadas pelas políticas públicas e pelo encaminhamento governamental de maneira eficaz. Neste contexto, a referida resolução representa um destes encaminhamentos, que torna oficial o desenvolvimento efetivo do processo de escolaridade de todos os alunos no ensino comum (BRASIL, 2009).

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, de conformidade com o disposto na alínea “c” do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, bem como no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do artigo 9º da Lei nº 9.394/1996, considerando a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 10.098/2000; a Lei nº 10.436/2002; a Lei nº 11.494/2007; o Decreto nº 3.956/2001; o Decreto nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/2005; o Decreto nº 6.253/2007; o Decreto nº 6.571/2008; e o Decreto Legislativo nº 186/2008, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009, resolve:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que visa oferecer ao estudante, os instrumentos necessários à sua aprendizagem em sala de aula. Dentre suas funções podemos citar: a identificação de seu público, o planejamento e execução de estratégias pedagógicas e dispositivos de acessibilidade com vistas a eliminar as barreiras na aprendizagem de tais estudantes. É importante destacar, que a oferta desse serviço não substitui a escolarização do educando, pois escolarizar é papel exclusivo da escola. Tal atendimento favorece a aprendizagem e desenvolvimento do estudante no contexto de sala de aula e nas demais áreas da sua vida.

Esses princípios corroboram com o caráter dessas propostas, que estabelecem o compromisso dos países para assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e adotar medidas para que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional. Essas políticas oferecem uma visão do processo de reorientação das suas estruturas de ensino para o acesso e sucesso de todos os estudantes, consolidando princípios inclusivos.

No Brasil muitos sistemas de ensino já desenvolvem sólidas experiências educacionais; outros estabelecem metas para promover a inclusão de todos os estudantes, e as novas Políticas subsidiam a elaboração de normativas.

No âmbito do Ministério da Educação (MEC), a fim de dar consequência à Política, consolida-se um conjunto de ações de apoio à implementação da educação inclusiva, destacando-se a proposta de financiamento para ampliação da oferta do atendimento educacional especializado para complementar o ensino regular. Na medida em que estas ações forem implementadas será constituída uma política que promove a efetivação do direito de acesso e a qualidade da educação.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p. 32).

É necessário facilitar o acesso de todas as crianças a um currículo comum, mas também é preciso respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança, dos mais capazes e dos que apresentam problemas de aprendizagem.

## 2.1 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A abordagem inclusiva na educação impetrou grandes progressos e estes se tornaram mais significativos após As Conferências internacionais de Jomtien, em 1990, A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) na Espanha quando foi elaborada a Declaração de Salamanca sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e a Conferência Internacional de Dakar (2000) promovida pela UNESCO.

A partir dessas conferências tem-se a disseminação dos conceitos de inclusão e de educação inclusiva, evidenciando conforme Martins “uma preocupação com todos os tipos de pessoas que se encontravam excluídas da escola: do sexo feminino, pobres, negras, com deficiências ou altas habilidades, entre outros” (MARTINS, 2006, p.18).

O conceito de necessidades educacionais especiais se amplia e passa a incluir, além das crianças portadoras de deficiências aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias, que repetem continuamente os anos escolares, que não têm onde morar, que trabalham para ajudar no sustento da família, que sofrem de extrema pobreza, ou que simplesmente, estão fora da escola, por qualquer motivo (REIS, 2006, p.30).

Deste modo, a inclusão não se refere apenas as crianças com deficiências, mas a todos que possuem algum tipo de dificuldade. A inclusão, conforme Mittler, “diz respeito a cada pessoa capaz de ter oportunidades de escolha e autodeterminação” (2003, p.17). Tal abordagem, em educação, significa ouvir e valorizar o que as crianças têm a dizer, independente de sua idade e dos rótulos recebidos ao longo de sua história de vida.

Ressaltamos que Mittler (2003) e Mantoan (2006) nos alertam sobre um desafio que se coloca e tende a nos desviar do caminho a percorrer na busca de uma mudança efetiva de propostas e práticas inclusivas que é a distorção e/ou redução de ideias que envolvem esse



tema. Um bom exemplo é o da não diferenciação entre o processo de integração escolar e o processo de inclusão escolar, que acaba por reforçar concepções do paradigma tradicional de educação.

Apesar dos dois termos integração e inclusão em alguns casos, ainda sejam utilizados como sinônimos é importante ressaltar que há uma diferença real de valores e de práticas entre eles. Desta maneira, reflexões sobre as ideias de integração e inclusão escolar se tornam relevantes no sentido de buscar a efetivação de uma educação fundamentada na inclusão.

O termo “integração” como aborda Mantoan (2006):

Integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MANTOAN, 2006, p. 15).

Em consonância a essa abordagem, Mittler (2003) expressa que:

A integração significa tornar as escolas regulares em escolas especiais através da transposição das melhores práticas, dos melhores professores e dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessários (MITTLER, 2003, p.34).

Nesse sentido, a integração tem uma concepção de inserção parcial porque o sistema prevê serviços educacionais isolados, reforçando a ideia de segregação, uma vez que as pessoas envolvidas continuariam privadas de seus direitos. A escola tradicional não muda como um todo, mas as crianças têm de mudar para se adaptar às suas exigências. Em outra esfera, está a concepção de inclusão escolar que é incompatível com a integração, já que “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula de ensino regular” (MANTOAN, 2006, p.16).

Nestes termos, pensar na inclusão é fazer um movimento que busca repensar a escola para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação e segregação dê lugar à escola aberta a todos.

Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais numa escola inserida numa sociedade excludente como a brasileira requer que se tenha muita clareza do seu significado, para que não se ocorra o risco de, ao invés de ampliar as oportunidades “de” ingresso na escola pública para esses alunos, produzir o efeito inverso, de maior exclusão e encaminhamento para formas mais segregadas (CARVALHO, 2004, p.185-186).

A inclusão requer uma mudança de perspectiva educacional porque é bem mais ampla que a integração, não atinge apenas as crianças com deficiência, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na vida escolar e na sua vida como cidadão. Mantoan (2004) aponta que:

A inclusão escolar envolve basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (MANTOAN, 2004, p.81).

Para que se construa um processo educativo inclusivo faz-se imprescindível às mudanças, tanto na inclusão social, quanto na escola. Sendo assim, requer uma nova visão dos indivíduos uma mudança de mentalidade de maneira que todos sejam respeitados independentemente de suas diferenças.

Entendemos que a inclusão é mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é “diferente” referindo-se a pessoa com deficiência, ao afro descendente e outros. Implica em adotar outro modelo de planejamento escolar, de maneira que não seja possível pensar na possibilidade de nenhuma criança estar fora dela.

Cada ser humano é único pelas suas diferenças. Para efetivar uma prática de inclusão é preciso que as escolas se transformem baseadas em princípios diversos, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda discriminação contra pessoas com deficiências ou contra qualquer outra criança.

As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional, “a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade” (KARAGIANNIS, 2007, p. 26). É importante que se reconheça, na prática, como acolher as diferenças e respeitá-las, sendo o principal objetivo da inclusão escolar para receber adequadamente a todos.

Sendo assim, uma escola inclusiva deve ser o modelo da escola de qualidade, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso das crianças, independentemente de suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, uma vez que é a escola a responsável por formar o cidadão “e a ele deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de aprendizagem” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 7).

Diante da Declaração de Salamanca, a educação inclusiva requer uma escola aberta para todas as crianças, visto que ela propõe inserir na escola todos os excluídos, garantindo

assim a qualidade na educação, considerando as diferenças e valorizando a diversidade. Como destaca Falsarella e Silva (2002, p.35) os valores e as ideias compartilhadas entre as crianças, professores e comunidades impulsionam a inclusão, gerando o sucesso da educação como direito de todos. “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2006, p.16).

Ressaltamos que a educação orientada para a inclusão, é um instrumento eficaz na construção de uma sociedade que respeita as pessoas e suas diferenças, dando condições de uma educação capaz de atender às especificidades de cada indivíduo.

## 2.2 FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, apresentou como uma das diretrizes o apoio e a formação para a inclusão, no capítulo que trata da educação especial:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar seja preparado para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2001, p. 53).

No âmbito da lei sabemos que existe o direito para formação dos professores. Mas o que se configura nessas formações não contempla a diversidade dos problemas encontrados nas rotinas das instituições, no dia a dia da criança. Valem ressaltar que existem cursos de graduação incluídos em seus currículos disciplinas que versam sobre a educação inclusiva e que os cursos de formação continuada e capacitação tornam-se insuficientes para essas medidas existentes. As políticas públicas pecam por não priorizar a implementação das leis, fiscalizando as próprias ações existente para assegurar os direitos das crianças e fomentar uma educação para *todos*.

Tanto o estado como município e distrito federal, deveriam investir sistematicamente em capacitação e atualização permanente dos professores, no que se referem a ampliação e aproveitamento das experiências acumuladas pelos profissionais que trabalham com crianças há mais tempo e com qualidade. É preciso que se invista mais na formação dos professores em todos os sentidos, mas, sobretudo, no que diz respeito à inclusão, à convivência com as

diferenças nas escolas sem anulá-las, sem negá-las ou mascarar uma aceitação que não existe. Sob a perspectiva curricular, Gonzalez (2002) e Mantoan (2006), consideram que:

A necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores discutam práticas de ensino adequadas às diferenças, visto que, poucos são os cursos de licenciatura, e, dentre eles o de Pedagogia, que oferecem disciplinas, conteúdos e referenciais voltados para uma educação para a diversidade, que contemple também as pessoas com necessidades especiais (MANTOAN, 2006, p. 30).

(...) É Necessário desenvolver processos de formação inicial que sejam capazes de contribuir para que os professores se formem como pessoas, que cheguem a compreender a sua reponsabilidade no desenvolvimento da escola como instituição e adquiram uma atitude reflexiva acerca de seu ensino (GONZÁLEZ, 2002, p. 247).

Sobre a formação dos docentes da Educação Infantil entendemos a necessidade de uma análise crítica a respeito dos diferentes entraves do papel docente, do significado de ser professor no século XXI e dos conhecimentos profissionais. Mantoan (2001) enfatiza que é preciso continuar investindo na formação de profissionais qualificados, que não se pode descuidar da mesma.

Garcia (1999) acrescenta que a formação deve acontecer numa perspectiva de verticalização de saberes. Menciona a formação como “Uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico [...], ou da cultura dominante” (GARCIA, 1999, p. 19).

Dessa maneira é importante pensar que o papel do professor não é apenas o de transmitir, é também de ajudar a construir saberes específicos, é preciso propiciar um trabalho de reflexão aprimorando os conhecimentos aprendidos na formação inicial.

[...] não é simples o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los (...), e que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma instituição escolar (CANDAUI, 1996 p.144).

As discussões em torno da formação dos docentes da Educação Infantil esclarecem as peculiaridades dos diferentes processos de formação, afirmando que a formação inicial é necessária para a aquisição de uma base de conhecimentos da profissão, mas para o professor atuar com a perspectiva da diversidade é importante que todos tenham conhecimentos no propósito de construir na escola uma cultura nova de colaboração como base para solucionar problemas.

O professor tem a possibilidade de:

- a) Criar o clima adequado para a interação e a cooperação;
- b) Motivar os alunos, produzindo expectativas positivas e utilizando reforços de autoestima e reconhecimento;
- c) Aceitar a diferença como um componente da modalidade;
- d) Fomentar a convergência de todos os educadores por meio da atividade em equipe (DOMINGO *apud* GONZÁLEZ, 2002, p. 241).

Podemos observar que a formação nasce atrelada à expansão da carreira docente, para construção do sujeito.

Um profissional que tem, na prática pedagógica, a matéria-prima de seu trabalho, cujo objetivo é desenvolver a autonomia dos professores mediante a construção conjunta dos meios, da reflexão na e sobre sua ação para que se apropriem dos fundamentos do que fazem (STELLA e SCARPA, 2002, p.1).

É importante ressaltar que, a formação da identidade do docente da Educação Infantil tem que ultrapassar as barreiras que existem, não é só “cuidar”. É necessário que estes olhares se ampliem para educar e o socializar. Em função dos aspectos sobre a formação dos docentes da Educação Infantil esperamos que os processos formativos, propiciem aos professores uma análise criteriosa sobre o descompasso existente entre o que é indicado como mais adequado em termos de educação inclusiva para a realidade das crianças, com os seus direitos e o que realmente vem se desenvolvendo nas escolas de Educação Infantil. O documento do MEC Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.39), ressalta o perfil do profissional para Educação Infantil e cita:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 39).

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), no “Inciso III do Artigo 59 da LDBEN refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais – o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial”. Ainda de acordo com as

Diretrizes (2001) “são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais”, os mesmos que comprovem em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências:

- I – Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II – Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimentos;
- III – Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV – Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p.31-32).

São considerados professores especializados em educação inclusiva aqueles que desenvolveram competências para identificar as pessoas com deficiências e/ou síndromes, definem e implementam respostas educativas a essas necessidades, que podem apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas.

Tais procedimentos se evidenciam para a formação dos professores, mas, percebe-se que na implantação das Leis e decretos não se evidencia para outros profissionais que fazem parte área, tais como gestores, dirigentes da educação, educação especial e diretores das escolas envolvidas, colocando a especificidade do problema só no professor. Também nesse sentido as formações continuadas para os profissionais da Educação Infantil não são colocadas sem práticas das verdadeiras necessidades que se buscam para a Educação Inclusiva.

As formações continuadas existem para os profissionais, mas o que se confirma nessas formações é uma variedade de camuflagem para a ideia de atendimento a todos, sem distinção, como tentativa de diminuir as desigualdades sociais. Sendo assim, a impressão que se tem é que todos são percebidos e atendidos nas suas diferenças.

## 2.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas pedagógicas reflexivas apontam novos caminhos e possíveis diálogos para uma educação inclusiva, a criação para construção da autonomia, a participação e o senso de reponsabilidade com o coletivo. É na sala de aula que encontramos as riquezas das experiências vividas e as diversidades do individuo que ali se faz presente.

Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania (MANTOAN, 2003, p. 33).

Nesse cenário educacional as práticas pedagógicas precisam ser reflexivas, pois todos os sujeitos da ação educativa necessitam se envolver com a elaboração do currículo. Por sua vez a interação de todos os participantes possibilitará enxergar as diferenças individuais, com ou sem deficiências, é preciso reorganizar o tempo na formação do sujeito como também na formação humana.

Na perspectiva desta análise, Carvalho (2000) esclarece que:

Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola (CARVALHO, 2000, p. 60).

Acredito que, o que se norteia nas práticas pedagógicas educativas são as maneiras de operacionalizar, pois no cotidiano das instituições surgem os questionamentos dos professores e dos estudantes nas complexidades das políticas públicas de educação inclusiva implementadas nas redes públicas municipais de ensino. Os educadores precisam interpretar as diversidades que surgirão no percurso da história. É preciso também que as práticas dos professores contemplem as inovações em todos os âmbitos da vida humana. Tendo como referências planejamentos pensados e estruturados, supostamente fundamentados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil para a formação pessoal e social da criança.

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (BRASIL, 1998, p. 43).

Nessa mesma abordagem o sistema colaborativo busca.

Incluir crianças com necessidades educacionais no ensino regular requer que os educadores busquem relações mais interativas, planejamento de ensino coordenado, novas habilidades e definições de papéis e flexibilidade na organização do ensino. Em vista disso, os professores devem ser preparados para agir frente a um novo

cenário, para projetar o currículo e para ser criativo na criação de um novo sistema de educação (WOOD, 1998, *apud* MARIA SILVA, 2010, p. 146-147).

O currículo escolar é a construção da identidade dos estudantes, são espaços de conflitos entre todos que fazem parte dele. O planejamento precisa ser focado e baseado na concepção da educação inclusiva, reconhecer e valorizar, sobretudo as características individuais do processo de construção de conhecimento de cada estudante favorecendo a construção da autonomia social e educacional.

Todos os participantes precisam entender a realidade do sistema educacional. Esta percepção enfatiza as possibilidades do desenvolvimento acadêmico e o sucesso escolar. Em resumo:

Para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (FOREST, (1985) *apud* MANTOAN, 1999, 2001, p. 25).

Uma instituição que trabalha com o Projeto Político Pedagógico e que segue o paradigma da inclusão configura-se como um espaço contínuo e processual, no que se refere à sua organização, pois considera o instituído pelas leis, valores e componentes curriculares com a valorização da diversidade e respeitando os direitos dos cidadãos.

Enfim, o currículo flexível trabalha com proposta inclusiva, são as mudanças de postura do professor, ao realizar adaptações curriculares que irão definir como essa criança vai permanecer na escola e como o professor irá desenvolver uma intervenção pedagógica que visa o pleno desenvolvimento e aprendizagem independente das suas especificidades, mas sim um olhar sem discriminação com uma visão para o seu potencial tentando entender que a realidade da criança precisa ser observada por todos envolvidos para contribuir com seu desenvolvimento cognitivo.

É preciso tornar relevante a busca por uma educação de qualidade, sem discriminação, sem diferenças para que não haja mais exclusão ou vítimas. O Novo Plano Nacional de Educação que tramita no Congresso Nacional, segue projetando ações para a próxima década (2011- 2020), reafirmando os princípios norteadores da inclusão como uma ação de toda a sociedade onde a necessidade de mudança de posturas, ideias e práticas é que serão responsáveis por garantir o sucesso dessa proposta, um tanto ousada, mas plenamente de acordo com as necessidades de uma sociedade que não é capaz de satisfazer necessidades



básicas da maioria da população brasileira, como educação adequada. Mais uma vez, a esperança que em dez anos consigamos alcançar por meio:

Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2011, p. 21-22).

Embora seja uma diretriz constitucional (art. 208, III), sabemos que ainda não conseguimos no Brasil a implantação das políticas que promovem condições essenciais para a transformação do espaço escolar e das propostas curriculares em todo o país. As transformações no âmbito da educação pedem reflexões, para construção dos novos conhecimentos; os participantes colaboraram muito com suas experiências significativas desta maneira teremos bons exemplos a seguir. Confiança e compromisso com a inclusão são palavras chave para um caminho rumo aos ideais inclusivos e nos levam a mudanças de aspectos administrativos, sociais e educativos transformando nossas escolas em espaços para a diversidade e cidadania proporcionando uma escola inclusiva.

### 3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação do questionário. O questionário foi elaborado a partir do roteiro pensado na rotina da instituição e das horas disponibilizados por todos os participantes, fazendo-se as devidas adaptações. As perguntas de caracterização dos participantes e algumas questões de conteúdo foram subdivididas em outras perguntas, específicas. Levando-se em conta tais particularidades do instrumento e a partir de uma aplicação exploratória, as devidas alterações foram feitas. De acordo com Marconi e Lakatos (2010).

Estudos exploratório-descritivos combinados são estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno [...]. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanta acumulação de informações detalhadas, como as obtidas por intermédio da observação participante. [...] Que consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 171 e 177).

A pesquisa participante nos permite utilizar dois tipos de técnicas: a observação e o questionário. Na escolha do questionário consideramos por uma que a pesquisa manteria seu caráter qualitativo, uma vez que a singularidade das respostas e dos sujeitos ainda seria o foco principal. O questionário com questões abertas proporcionou aos participantes responder livremente as questões. De acordo com Marconi e Lakatos (2010). “o questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.186).

#### 3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DAS DEPOENTES

A concepção de Educação Inclusiva constitui um novo enfoque para a educação, trazendo contribuições valiosas para a reflexão sobre a transformação conceitual a prática do sistema educacional. Segundo Mantoan a grande virada foi

Enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza. E que ensinar não é submeter o aluno a um conhecimento pronto, mas prover meios pelos quais, com liberdade e determinação, ele possa construir novos saberes, ampliar significados, na medida de seus interesses e capacidades. Envolve, necessariamente, libertar o aluno do que o impede de fazer

o seu próprio caminho, pelas trilhas do conhecimento e de valorizar todo o seu esforço para aprender (MANTOAN, 2005, P. 28).

As Concepções sobre deficiência das depoentes remetem a uma imagem depreciadora e equivocada que se cristalizou em torno da sua imagem ao longo da história. As depoentes define deficiência como: privação, limitação, impedimento.

Margarida afirma que deficiência é como uma privação ou uma forma diferente do indivíduo desenvolver e relacionar-se com o mundo a sua volta, é algo indefinido que nos faz ser e agir “diferente” dos padrões impostos pela sociedade. Ainda que de maneira sutil.

Violeta, respondeu baseada no modelo social da deficiência, para ela, deficiência é ausência ou disfunção da estrutura física, intelectual, sensorial ou motora da forma permanente no ser humano, em virtude da qual ele enfrentará diversas barreiras ao longo da vida [...] em sociedade.

As falas das participantes incluíram a lesão ou impedimento de caráter físico, intelectual ou sensorial que caracteriza a deficiência e também as barreiras vivenciadas pelas pessoas que possuem tais condições. São barreiras decorrentes de uma estrutura social incapaz de atender e respeitar as diferenças. Diniz (2007) define deficiência como um conjunto de ideias que distingue anomalias, mas que também expõe um sistema social que brutaliza o deficiente. Os estudos sobre deficiência trouxeram à tona uma gama de ideias e pensamentos que escravizam o corpo com deficiência (DINIZ, 2007, p. 5).

Como apresentado, as depoentes declaram diferentes conceitos sobre a concepção de deficiência, baseadas em modelos sócias. Isso pode significar que há uma necessidade de adequação de concepções, ou seja, é necessário mais informações para aquelas professoras que ainda acreditam que ser deficiente é ser limitado, é estar impedido definitivamente de ir e vir, entre outros mitos e estereótipos frequentemente compartilhados.

Ao perguntar as participantes as concepções sobre inclusão. Margarida, respondeu que incluir é respeitar o ser humano na sua totalidade, com ou sem deficiência, é proporcionar a todos uma participação plena e ativa na vida e na sociedade, considerando a limitação de cada um. A mesma escreveu que uma educação inclusiva vai além de colocar a criança ou adolescente em uma sala de aula, criticando ações simplistas focadas apenas em trazer as pessoas com deficiências para o ensino regular, sem lhes dar as condições necessárias de aprendizagem.

Para finalizar as depoentes acrescentam que: educação inclusiva significa ampliar a participação de todos os estudantes, educando-os no mesmo contexto escolar sem distinção e apoiando-os em suas especificidades.

Violeta também respondeu que inclusão é proporcionar a todas as pessoas, independentemente de suas singularidades, o direito de aprender, de socializar, de se desenvolver, oferecendo condições que garantam sua participação de modo consciente e responsável na sociedade da qual fazem parte. Ao escrever sobre a educação inclusiva, destacou a importância de assegurar ao ser humano uma educação que respeite seu processo de construção, o tempo, o ritmo e as especificidades de cada um.

Nos depoimentos das duas professoras citadas o conhecimento se aproxima da literatura contemporânea sobre inclusão demonstrando a compreensão sobre a concepção de inclusão.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmam que a construção de uma sociedade democrática pode ser fruto da inclusão educacional e entende-se como inclusão a certeza de que todos tenham acesso à vida em sociedade e ações de acolhimento às diferenças e igualdade de oportunidades e desenvolvimento com qualidade em todos os aspectos, sem distinções (BRASIL, 2001, p.28).

As observações e conversas informais foram importantes para perceber que o caminho para a inclusão perpassa as políticas públicas e a superação de preconceitos existentes. Evidenciam que as professoras devem buscar estratégias de aprendizagem que garantam o desenvolvimento de todas as crianças, independente de suas condições físicas, mentais, sociais, emocionais, econômicas, etc.

Destacamos ainda a necessidade do tema “deficiência” e “inclusão” ser explorado cada vez mais nas formações continuadas dos professores. O profissional de educação deve estreitar laços cada vez mais fortes com o tema da inclusão, para que este possa ter clareza na sua ação para trabalhar com as crianças “com e sem deficiências”, garantindo que todos sejam acolhidos e respeitados na sua singularidade.

O profissional da Educação Infantil precisa se basear em ações pedagogicamente inovadoras, como o tema da inclusão, para responder às diferenças individuais existentes em cada criança em sua turma que este possa ter clareza na sua ação, garantindo que todos sejam acolhidos e respeitados na sua singularidade. Percebemos que as definições das professoras têm relações com conceitos estabelecidos pelas as diretrizes nacionais (BRASIL, 2001).

### 3.2 FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As participantes fizeram um breve relato sobre a formação para inclusão e o que deveria existir na formação inicial para que os professores realmente pudessem trabalhar nas escolas regulares com a inclusão.

Margarida relatou que a inclusão deveria ser pensada em primeiro lugar como formação humana, pois a escola é um espaço de convivência e que a inclusão é um elemento chave no combate a todas as formas de discriminação e que professor tem um papel fundamental como agente transformador, afirmando que as formações dos professores deveriam ser pensadas a partir das vulnerabilidades que a escola esta passando e ter compromisso com a busca da aquisição dos conhecimentos sobre os direitos humanos, desta maneira, a professora compreende que necessitaria de uma capacitação para um bom desempenho, e reconhece o valor do seu papel como agente de proteção para a inclusão sobre os direitos humanos na Educação Infantil.

Violeta se referiu à formação para inclusão como uma maneira de refletir sobre a vida, porque as ações pedagógicas nas formações deveriam privilegiar as vozes daqueles que convivi e passam pelas experiências da diversidade. Ou seja, que o processo de construção da cultura de proteção para uma inclusão escolar deveria promover a defesa dos direitos.

As palavras das participantes reforçam “a necessidade de ser assegurado, nas formações dos docentes, o desenvolvimento de competências para que o ensino, de fato, seja considerado uma profissão” (GARCIA, 1999, p. 22).

As escolas e os professores não estão e não se sentem preparados para receber crianças com deficiência em suas classes regulares. (...) As crianças e os jovens que são aceitos nas escolas da rede pública de ensino tendem a abandonar a escolarização, pois as mesmas não respondem às suas necessidades. (...) E educação oferecida aos educandos com deficiência é, em geral, pobre de qualidade e mantém-se no âmbito das atividades oferecidas na fase de educação infantil, isto é, atividades lúdicas e artísticas (SCS, 2003, *apud* BEZERRA, 2012, p.22).

As falas das participantes se aproximam aos conhecimentos do Guia de Orientação à família, Escolas e Comunidade Aprendendo sobre os Direitos das Crianças com Deficiência (SCS, 2003), a escola tem um papel fundamental para promover a formação continuada dos professores. Ou seja, uma escola que tem como objetivo cuidar das crianças e que se pretende tornar inclusiva precisara mudar a cultura e promover uma promoção dos direitos iguais para todos. Formar professores “para Incluir a todos”.

A formação continuada pode ser considerada fundamental para a atuação dos professores que atuam na Educação Infantil, favorecendo a reflexão permanente de suas concepções e práticas educativas, tendo como foco as especificidades dos afazeres educacionais.

Quando perguntamos as participantes como avaliam o próprio trabalho e da sua instituição para a inclusão.

Margarida respondeu que: tenta fazer o melhor que pode, mas precisaria que existisse formação para as professoras, porque existem muitas dificuldades em lidar com essa criança e a falta de apoio quando as necessidades aparecem, falou também que não dá para atender a criança em sua individualidade, devido ao CREI matricular várias crianças para só um professor em sala de aula e concluiu afirmando que o professor da Educação Infantil deveria ser escutado, que precisa de capacitação para garantir o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para atender a demanda da diversidade existente no cotidiano das escolas.

Violeta afirmou que os profissionais fazem o melhor que podem diante das adversidades encontradas no CREI, a falta de apoio para fazer um trabalho com as crianças nas suas especificidades, e que as quantidades de crianças em sala de aula impedem um trabalho adequado. Ficando frustrada por não conseguir ir adiante com o seu propósito, que é construir conhecimentos a partir da educação.

Violeta relatou que depende dos gestores, pois não tem autonomia.

Tais falas aproximam das frustrações das professoras ao descreverem a necessidade para formação e capacitação continuadas, as depoentes acreditam que é inevitável para o sucesso da educação inclusiva a formação continuada. As depoentes demonstram que não percebem que são capazes e que só precisariam enfrentar o medo e aceitar as diferenças. “O novo ameaça a experiência adquirida e supõe esforço do professor e da professora para conduzirem a prática educativa” (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 11). A inclusão precisa da experiência compartilhada onde os sujeitos envolvidos professor/crianças desenvolvam de modo singular e interativo, sua capacidade de autoria e de cooperação.

Perguntamos as participantes quais são as principais dificuldades e as barreiras enfrentadas nesse processo. Margarida, Violeta descreveram as mesmas opiniões a falta da formação continuada foi a principal dificuldade relatada. As barreiras estariam no currículo da Educação Infantil, pois deveriam pensar, em organizar e planejar coletivamente práticas pedagógicas dinâmicas, direcionadas as crianças, para propiciar a interatividade entre as atividades, dessa maneira as crianças seriam capazes de acolher e valorizar a diversidade.

Outra barreira citada foi à ausência dos pais, que não procuram saber do desenvolvimento dos seus filhos. As crianças precisam de pessoas que reivindiquem seus direitos, para que não prevaleça o caráter assistencialista.

Quando perguntamos as participantes: o que ainda falta para que uma verdadeira inclusão educacional aconteça?

As respostas de Margarida, Violeta foram unânimes, todas acreditam que o professor precisa estudar se qualificar, ou seja, buscar cursos de capacitação que ajudem no fazer pedagógico e na efetivação do trabalho com as crianças.

Constatamos que a formação continuada deve possibilitar aos profissionais que atuam na Educação Infantil a reflexão e a reconstrução contínua e permanentes de suas concepções e práticas educativas, tendo como foco as especificidades do trabalho do professor nesta etapa educacional e as diferentes linguagens utilizadas para o conhecimento de si e do meio em que estão atuando. Identificamos que as participantes, Margarida e Violeta, têm a convicção da importância de ser um pesquisador e que precisam se qualificar para superar sua prática.

### 3.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As participantes afirmam que há muitas práticas que favorecem a inclusão.

Margarida, afirmou: eu como professora consciente, tento fazer o melhor que eu posso, diante da dificuldade dos recursos pedagógicos e formação continuada. Sempre estudando e buscando novas maneiras de trabalhar a diversidade. Trabalhando o respeito ao próximo, a socialização, ajuda mútua e o companheirismo. Em relação à instituição, afirmou que ainda se encontra em processo de aprendizagem em relação à inclusão.

Violeta afirmou que busca criar ambientes e situações onde as crianças que possuem alguma deficiência se sintam estimuladas a desenvolverem suas potencialidades, superando suas “limitações” e conquistando seu espaço como sujeitos de direitos e deveres.

Margarida afirmou que no processo de inclusão, a criança com deficiências não pode ser vista apenas por suas dificuldades e limitações. Ela tem que ser vista como um todo, na sua dimensão humana, como um ser capaz de enfrentar e vencer desafios, dentro de suas possibilidades, de modo a garantir o respeito, a solidariedade e a afetividade de todos os envolvidos no âmbito educacional.

As falas das participantes, Margarida e Violeta, se contrapõem aos quatro princípios fundamentais descritos por Salend (2008) *apud* Maria Silva (2010), para que uma inclusão escolar bem-sucedida seja alcançada:

- 1º Acesso para todos os alunos;
- 2º Aceitação dos pontos fortes e desafiadores dos alunos assim como a diversidade;
- 3º Práticas reflexivas e instruções diferenciadas;
- 4º Noções de comunidade e colaboração (SALEND, 2008, *apud* MARIA SILVA, 2010, p.100).

Salend (2008) selecionou como primeiro princípio para o sucesso da inclusão escolar o acesso para todos os estudantes, não só para aqueles que apresentam deficiências. Segundo o autor, a inclusão escolar pode ser considerada como efetiva quando é oferecida para todos os estudantes com igualdade e oportunidade, de acesso a currículos desafiadores, atrativos e flexíveis. Quando essas crianças vivenciam experiências e propostas educacionais que são consistentes com suas habilidades e necessidades como também afirma que os estudantes devem participar da avaliação em igualdade de direito.

As respostas das participantes também encontram respaldo na Política Nacional de Educação Infantil na Perspectiva dos Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL 2006) .

Há necessidade, contudo, da transformação das representações sociais e do fazer pedagógico tanto na educação especial como no sistema regular de ensino, eliminando a dicotomia entre o especial e o comum para que não haja duas formas diferentes de educar, mas a busca conjunta de estratégias e alternativas metodológicas que possibilitem a inclusão social e a promoção da aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2006, p. 33).

Quanto ao planejamento das aulas, Margarida e Violeta afirmaram: o planejamento é realizado com a supervisora pedagógica com os temas exigidos pela própria Secretária de Educação do Município, pleiteando todas as crianças e não pensado em diferenciação para as crianças com deficiências com o aval da diretora, as professoras procuram planejar entre si criando estratégias para tentarmos garantir que essas crianças participem das propostas e atividades respeitando suas limitações e garantindo seus direitos que se adaptem as próprias crianças.

Margarida e Violeta afirmaram que quem planeja é a supervisora pedagógica, e que elas apenas executam na sala de aula, além de também produzirem materiais adaptáveis e outras adequações necessárias no momento das aulas respeitando as especificidades de cada um.

O planejamento é igual para todas as crianças do grupo. Apenas adequamos materiais, respeitando as especificidades de cada um. O pensamento e os conceitos das participantes se contrapõem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cujo objetivo é:



- a) O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:
- b) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- g) Articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Margarida e Violeta garantem que falta ainda uma consciência por parte da sociedade de que pessoas com deficiências possuem direitos que devem ser respeitados e que são pessoas com potenciais a serem desenvolvidos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) descreve como deve acontecer a inclusão da criança com deficiência.

O acesso à educação tem início na Educação Infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p.10).

De acordo com Pires (2006) e Maria Silva (2010), a mesma sociedade que defende a igualdade de direitos e valores entre os seres humanos, assim como o reconhecimento e respeito às diferenças, pratica amplamente a exclusão (PIRES, 2006 apud MARIA SILVA, 2010, p.127). Ainda existem muitas barreiras para serem ultrapassadas em relação a uma verdadeira educação inclusiva, temos o amparo da legislação que garante os direitos de todas as crianças e pessoas com deficiências e nós educadores precisamos ter consciência de promover a inclusão visando implantar creche e escola inclusivas.

Outra pergunta do questionário foi: qual é a sua experiência com a deficiência no ambiente educacional? Você tem ou já teve alunos com deficiência? Quais são/eram os diagnósticos dessas crianças?

Margarida afirmou que já trabalhou com algumas crianças com deficiências, deduzindo os diagnósticos pelos meus estudos nessa área, todos sem laudos médicos. Dificultando nosso trabalho e o desenvolvimento da criança.

Violeta já teve crianças com algumas especificidades na sala e o maior problema é o diagnóstico que sempre demora em ser concluído pelos médicos, outro problema são os pais, que não procuram os direitos dos filhos junto aos médicos e assim passa o ano letivo e as crianças não são diagnosticadas.

Outra questão aplicada no questionário foi: em sua opinião, o que é inclusão? O que é uma educação inclusiva?

Margarida falou que a inclusão integrar/acolher todas as pessoas sem discriminação social ou racial, dando a mesma oportunidade a todos. Educação Inclusiva é transformar a escola em um espaço para todos, tendo as necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos atendidos pela Instituição de Ensino.

Violeta afirmou que a inclusão é compreendida como uma possibilidade que as crianças e os jovens aprendem a respeitar uns aos outros em suas particularidades e individualidades sem discriminação. Também compreende a Educação Inclusiva como um conjunto de possibilidades para que qualquer indivíduo sinta-se acolhido e aceito em determinado grupo ou espaço escolar, interagindo com outras crianças que não tenham deficiências.

Violeta acrescentou em sua fala que a sociedade tem medo do diferente, mas não faz muito pelas nossas crianças que sofrem pela discriminação mais todos acham bonita a palavra Inclusão e deixa várias interrogações. Até é bonito de falar em inclusão. Mas afinal o que é inclusão? Inclusão é somente deixar que essa criança com deficiência “participe” do espaço físico escolar? E o seu desenvolvimento/aprendizagem? Às vezes somente somos “um único profissional” na sala de aula para proporcionar aprendizagem de todas as crianças juntas. A maior dúvida da depoente foi se ela deixou de proporcionar desenvolvimento adequando a “criança com deficiência”.

Outra questão aplicada: como você percebe e avalia o seu trabalho e da sua instituição, como um todo, no sentido de uma educação infantil mais inclusiva?

Ao responderem sobre a avaliação do seu trabalho e da sua instituição; as participantes demonstram sentimentos de frustração.

Margarida apontou a necessidade de formação específica para que os profissionais tenham suporte e conhecimento teórico para trabalharem com as especificidades das crianças. Ela acredita que a unidade se preocupa pouco em incluir essas crianças e percebe que todo o trabalho de inclusão acaba quase sempre dependendo só delas, enquanto professoras de Educação Infantil.

Violeta, também salientou que muitas vezes as crianças com deficiências continuam sendo tratadas como “coitadinhas”, sem ter suas potencialidades reconhecidas como sujeitos. Ela tentou fazer o melhor, por que são muitas crianças para dar atenção e a rotina da Educação Infantil termina focando mais no ato do cuidar. Também afirmou: apesar de todas as dificuldades encontradas hoje na educação há descaso por parte das autoridades competentes (gestores dos municípios) [...] que não percebem que não é só a integração escolar das crianças com deficiências, mas o comprometimento com a inclusão.

Violeta complementou que quando falou da formação continuada para os professores regentes, que estão com essas crianças e não tem ajuda ou participação de nenhum professor de Educação Inclusiva.

As falas das participantes podem ser confrontadas com o que afirma a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990, que conclamou todos os países a segurar o direito à educação de qualidade para todos:

Art. 3º [...] As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Por meio das falas das participantes percebemos que há expressivas dificuldades no exercício de suas práticas pedagógicas. As depoentes destacaram, a falta de formação sobre inclusão para os profissionais da educação, o descaso da unidade educacional para com as crianças e o a falta de atuação e eficiência das autoridades políticas acerca do tema.

Outra questão aplicada foi: a creche onde você trabalha possui estrutura física acessível às pessoas com deficiência? Comente um pouco sobre isso.

Margarida relatou que na entrada do CREI possuem uma rampa e poucos degraus. O que deveria ser modificado, e falou que os banheiros são impróprios para as crianças em geral, não existem adaptações para as crianças com deficiências e as salas de aula não são amplas.

Violeta descreveu que o único acesso das crianças com deficiências a instituição foi à rampa da entrada do CREI, pois toda a estrutura precisaria passar por uma reforma para as adaptações das crianças com deficiências como regem os direitos que assiste essas crianças.

Percebemos que as participantes têm conhecimentos dos direitos das crianças à acessibilidade para as crianças como é explicitado no:

O decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004 explicita a padronização que deve ser cumprida com o objetivo de eliminar barreiras que impossibilitem o acesso e participação das pessoas com deficiência aos diversos espaços de convivência social. Em seu artigo 8º, inciso I, o decreto define acessibilidade como sendo condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Diante dos relatos das participantes identificamos que é relevante a percepção sobre os olhares para os direitos das crianças com deficiências e o conhecimento que elas têm sobre acessibilidade.

A questão seguinte foi: a equipe de coordenação pedagógica fornece suporte adequado às dúvidas, demandas e desafios relacionados à inclusão? Comente um pouco sobre isso.

Também sobre o apoio pedagógico é importante citar o que as participantes afirmaram sobre o apoio da supervisão pedagógica:

Margarida relatou que o apoio da supervisora é mediante aos seus conhecimentos, pois o recurso é escasso para o desenvolvimento da criança com deficiência no CREI, e ela não sabe como oferecer outros métodos no geral o ensino é para todos sem nenhuma intervenção.

Violeta também relatou que em suas observações a supervisora não tem como ajudar por problemas de força maior: como, não existir um professor de educação especial para fornecer estratégias para as professoras trabalharem com as crianças que estão na sala com suas especificidades.

É perceptível que no contexto onde as participantes trabalham a equipe de supervisão da Educação Especial, não atuam parece não haver um compromisso em analisar e discutir mais alguns temas, para construir conhecimentos e práticas sobre inclusão.

Margarida e Violeta concluíram afirmando: quando há dúvidas, elas esclarecem, quando não há, nenhuma ação é feita. As professoras pensam que esse é um problema encontrado na educação especial podendo ser considerado uma grande barreira ao pleno desenvolvimento das pessoas com deficiências no contexto educativo. Segundo Carvalho (2005), a inclusão escolar:

Deve ser entendida como princípio (um valor) e como processo contínuo e permanente. Não deve ser concebido como um preceito administrativo, dado “a priori”, que leva a estabelecer datas, a partir das quais as escolas passam a ter o estado de inclusivas, em obediência à hierarquia do poder ou a pressões ideológicas (CARVALHO, 2005, p. 15).

O autor esclarece que na inclusão escolar todos os que fazem a escolar são beneficiados, já que, com os esforços para atender às mais variadas necessidades das crianças,

eles desenvolvem e aperfeiçoam as suas habilidades. A sociedade tem a possibilidades de desenvolver seus valores sociais de respeito à diversidade e igualdade de direitos. Não podemos mais cruzar os braços, temos que arregaçar as mangas para superar as barreiras atitudinais, que dizem respeito ao preconceito propriamente dito.

Por fim, as participantes mencionam a falta de comprometimento dos pais em buscar os direitos dos seus filhos e os educarem para a inclusão, o grande número de crianças dentro da sala, além da falta de respeito da comunidade, tendo sido relatadas situações em que pessoas estacionam seus carros em frente à rampa de acesso à escola, impedindo a passagem de cadeirantes, por exemplo. Estas são as principais dificuldades e impedimentos vivenciados pelas professoras.

Outra questão foi: são utilizados materiais adaptados com as crianças com deficiência? Esses materiais são disponibilizados pela creche ou precisam ser obtidos de outras maneiras (por outros órgãos e instituições, improvisados, produzidos artesanalmente, etc.)?

Nos relatos das participantes percebemos as angústias por não terem materiais para trabalhar com as crianças com deficiências.

Margarida mencionou que o CREI não disponibiliza materiais adaptados para as crianças com deficiências, mas que as professoras confeccionam alguns materiais e tentam incluir as crianças para desenvolver as atividades, respeitando as suas especificidades, de modo a possibilitar a emissão do objetivo proposto na atividade.

Violeta improvisa materiais para trabalhar com as crianças “normais” e ao mesmo tempo faz o trabalho de inclusão com as crianças com deficiências porque não existe um aprendizado sem o lúdico nessa faixa etária de crianças.

As participantes tentam trabalhar com as práticas pedagógicas inclusivas para facilitar a inclusão das crianças com deficiências no ensino regular. Blanco (2004) *apud* Maria Silva (2010) o professor pode utilizar em sala de aula:

- a) Fazer uso de estratégias metodológicas diversificadas que permitam o ajuste da maneira como cada conteúdo será transmitido aos diferentes estilos de aprendizagem apresentados pelos alunos.
- b) Colocar em prática a cooperação durante a realização das atividades propostas.
- c) Oferecer atividades que possibilitem que diferentes graus de complexidade assim como conteúdos distintos sejam trabalhados.
- d) Dar aos alunos a oportunidade de tomar decisões sobre o planejamento do trabalho acadêmico.
- e) Explorar a utilização de diversos materiais durante a realização das atividades propostas.
- f) Realizar arranjos na sala de aula de modo que o espaço fique agradável aos alunos e ao professor, que a autonomia e a mobilidade seja facilitadas, e que seja possível a adaptação da sala aos diferentes tipos de atividades e agrupamentos.

g) Valorizar as diferenças existentes entre os alunos, criando um ambiente de respeito às limitações e virtudes do outro e no qual exista comunicação (BLANCO, 2004 *apud* MARIA SILVA, 2010, p.161-163).

Os envolvimento das participantes no cotidiano para envolver suas crianças, como também modificar o ambiente físico da sala de aula como controle de relacionamento, conduta e conteúdo.

Outra questão aplicada foi: como se realiza o planejamento das aulas? Até que ponto e de que maneira a singularidade das crianças, incluindo suas deficiências, permeiam esse exercício de planejar?

As participantes descreveram o planejamento das aulas e como as mesmas introduzem os conteúdos de maneira que todos participem, elas desenvolvem atividades que tenham como objetivo encorajar o bom relacionamento entre as crianças, incentivando estes a respeitar, a valorizar e a acolher as diferenças.

Margarida, Violeta afirmaram que o planejamento das aulas acontece nas reuniões com a supervisora pedagógica que introduz os conteúdos (incluindo o tema do projeto pedagógico). O planejamento muda de acordo com o desenvolvimento das crianças nas aulas. Como cada criança tem sua singularidade e sua forma de aprender (exemplo: umas são mais rápidas nas atividades e outras mais, lentas, então aquela que terminou a atividade ajuda o colega que tem mais dificuldade). É necessário esclarecer diante do número de crianças que as professoras alegam não ter como fazer atividades diferenciadas, por isso planejam atividades coletivas.

O planejamento pedagógico volta-se para o desempenho acadêmico das crianças buscando a inclusão. Segundo Kauffman (2005), *apud* Maria Silva (2010) “esperar o progresso dos alunos é sempre benéfico, mas o progresso não pode perder de vista o nível de desempenho acadêmico do aluno, suas necessidades, suas potencialidades e suas limitações (KAUFFMAN, 2005 *apud* MARIA SILVA, 2010, p.169)”.

Segundo o projeto escola viva Brasil (2000) *apud* Maria Silva (2010) “respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2000, p.8). Essas estratégias de adaptações que as participantes usam possibilitam na promoção do acesso as crianças com abordagens flexíveis para atender todos, mesmo com uma sala de aula com números elevados de crianças como as que elas atendem no CREI. No entanto o maior problema identificado foi o planejamento coletivo sem levar em conta as necessidades e especificidades das crianças com deficiências inseridas no CREI.

Outra questão aplicada foi: em sua opinião, quais fatores e práticas pedagógicas promovem/facilitam a educação inclusiva? Cite exemplos concretos de situações, atividades, materiais, etc.

Margarida explicou que a formação adequada dos professores e interação entre escola e a família, são fundamentais (inclusão dos pais na instituição de ensino, como forma de crescimento e participação da escola). As práticas pedagógicas que facilitam: atividades lúdicas, atividades coletivas e uso de recursos tecnológicos (contação de histórias e jogos pedagógicos – materiais dourados e atividades com tintas). Ex.: na minha turma a música foi essencial para inclusão/interação das crianças, favorecendo a aprendizagem, ajudando a singularidade de cada criança, ocasionando a efetivação das ações e metas desejadas.

Violeta descreveu a formação continuada na qual todos os indivíduos têm suas diferenças, independente das especificidades, diagnósticos e afirmou que os pais deveriam participar mais na escola, não abandonar seus filhos e deixar os problemas deles nas mãos da própria escola. Como exemplo relatou que na sua turma faz atividades coletivas externas ao CREI, o uso de recursos tecnológicos, a contação de histórias e jogos pedagógicos.

Não há dúvida de que as participantes lutam por uma escola inclusiva, e que vem trabalhando em suas práticas pedagógicas para alcançar o objetivo. Sabemos que não é fácil trabalhar com uma educação inclusiva sem que haja esforço, compromisso político e técnico de todos os envolvidos.

Outra questão foi: quais são as principais dificuldades? Quais as barreiras enfrentadas nesse processo? Cite exemplos. As participantes descreveram as dificuldades e as barreiras enfrentadas no processo pedagógico, como o número excessivo de crianças matriculadas; o desenvolvimento cognitivo diferenciado para cada criança nem sempre é considerado, a gestão nem sempre considera incluir todas as crianças.

Margarida e Violeta afirmaram que as principais dificuldades foram o número de crianças nas salas de aulas, dificultando tanto o desenvolvimento das crianças ditas “normais”, como das crianças com alguma deficiência. Não existe possibilidade de o professor fazer atendimento as crianças com deficiências, e que não tem apoio de nenhum outro professor.

A garantia de educação para todos depende também da boa formação, por meio da capacitação para as diversas situações e também do esclarecimento de toda a comunidade escolar em busca da escola inclusiva que tanto almejamos levando em conta a diversidade existente. Esse seria o projeto ideal para o qual estamos caminhando no sentido de acumular

experiências, aprendendo com os erros, com a prática, avaliando, buscando o aperfeiçoamento das práticas inclusivas, está cada vez mais próximo. Segundo Carvalho (2002).

Precisamos de vontade política e muita determinação, seja na ressignificação do papel da escola neste vertiginoso contexto pós-moderno, seja na qualidade da formação e na valorização pessoal-profissional dos gestores e professores, levando a, cada vez mais, preservar e praticar os valores democráticos universais e o respeito às diferenças (CARVALHO, 2002, p. 16).

Outra questão aplicada foi: em sua opinião, o que ainda falta para que uma verdadeira inclusão educacional aconteça?

Margarida afirmou para que aconteça uma educação de qualidade para todos, em primeiro lugar precisaria rever os valores e vencer os preconceitos, já que a inclusão propicia a aprendizagem, considerando que todos são diferentes e devemos conviver com a diversidade.

Violeta afirmou que para uma educação de qualidade voltada para inclusão, necessitaríamos construir e reconstruir quotidianamente práticas no sentido da inclusão. Que a profissão do professor seja valorizada e não desvalorizado pelas políticas, pois o desafio maior para o professor é a desvalorização profissional, ambientes lotados e inadequados, carga horária excessiva, múltiplos vínculos e jornadas entre outros impossibilitando o mesmo de se capacitar para as diversidades encontradas no dia a dia.

Por fim perguntamos: há algo que você gostaria de acrescentar?

As entrevistadas Margarida, Violeta afirmaram que para uma educação inclusiva precisaríamos que os governantes olhassem mais para a educação de um modo geral, sem nenhuma discriminação, e cuidassem da formação para os professores principalmente, para a Educação Infantil.

Constatou-se que, para acontecer uma educação inclusiva no CREI, a necessidade de capacitação dos professores e de todos o que fazem a educação. Como também faltam adaptações arquitetônicas e didáticas que foram mencionadas, como a inserção na capacitação para os professores e as cuidadoras do tema Educação Inclusiva, por haver docentes despreparados em relação às práticas inclusivas na Educação Infantil.

Identificamos o interesse das duas participantes entrevistadas, por outro lado, observamos a falta do entendimento sobre a inclusão na Educação Infantil das auxiliares de sala do CREI. A Educação Inclusiva requer uma parceria entre toda a equipe, o conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança com deficiência permite ao educador reconhecer



as características comuns de uma faixa etária e planejar ações pedagógicas que podem potencializar as capacidades humanas.

### 3.4 ANÁLISES DAS OBSERVAÇÕES E PESQUISA

Na realidade observada evidenciamos a prática pedagógica e de acompanhamento das ações dos professores de sala utilizadas nas turmas do CREI que serviram de base para pesquisa, destacamos pontos negativos observados, a falta de investimento em material de apoio e permanente, a descentralização de recursos públicos, a capacitação para a equipe pedagógica, a falta de um professor de educação especial para auxiliar os professores em sala com crianças com deficiências matriculadas, como também a superlotação das salas do CREI. É relevante ressaltarmos que a inclusão das crianças com deficiências na Educação Infantil é um direito referendado em lei, o CREI deveria proporcionar em sua *práxis* cotidiana um trabalho colaborativo para que as práticas inclusivas acontecessem. Mantoan (2003) esclarece a necessidade de mudar o rumo da trajetória escolar.

Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas. Essas reuniões têm como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula (MANTOAN, 2003, p.45).

Durante a coleta dos dados identificamos que ainda prevaleceram na Educação Infantil à máxima “Cuidar e não Educar”. Garcia (2006) “afirma que estudantes com deficiências, muitas vezes tem um acesso de caráter restrito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade” (GARCIA, 2006, p.306). No que se refere às práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, ficou evidente nas falas das participantes, que existiam práticas diferentes para o trabalho de inclusão, mas que as mesmas partem do interesse de cada professora; não constatamos uma correlação de metodologias utilizadas pelos profissionais e nem a discussão sobre o desempenho da criança quanto ao desenvolvimento social, afetivo, intelectual e cognitivo no cotidiano da Educação Infantil.

No contexto sobre a formação continuada observamos nas falas das participantes dificuldades na proposição de um trabalho coletivo que envolvesse as equipes da Secretaria de Educação e a Secretaria de Educação Especial para auxiliar no cotidiano do CREI. Ou seja, as

observações mostraram a necessidade de um profissional de educação inclusiva para auxiliar a professora na sala de aula. Para Mantoan (2003) o direito a Educação Inclusiva é natural, é a escola que tem que mudar, e não as crianças.

A mesma autora salienta:

Que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor (MANTOAN, 2003, p. 8-9).

O que se evidenciou nesta pesquisa foi que as crianças com deficiências embora estivessem matriculadas e frequentando as atividades do CREI, não estavam incluídas no contexto escolar e falta flexibilidade no currículo da instituição. O planejamento das atividades realizado pelas professoras é excludente, embora no cotidiano as mesmas desenvolvam atividades e confeccionem materiais que respeitam as diferenças e promovem a inclusão. Identificamos a falta de formação dos profissionais que lidam indiretamente com as crianças, ocasionando práticas de exclusão.

Existe uma hierarquia entre os diferentes atendimentos que são ofertados, para a classe comum conteúdos básicos, classe comum com necessidades educacionais especiais, conteúdos básico, mas num sentido mais prático e para os de classes e escolas especiais, conteúdos básicos restritos ao auto cuidado (GARCIA, 2006, p. 306).

Por outro lado, observamos que existe uma vontade muito grande das participantes Margarida e Violeta em desenvolver um trabalho inclusivo na instituição, mas não tem autonomia nem capacitação para isso. As ações pedagógicas são desafios diários no CREI, pois exigem estratégias diferenciadas, como também aplicação de atividades para todas as crianças matriculadas.

A professora Violeta afirmou que tenta trabalhar com as crianças com deficiências. Mas tem dificuldades devido à superlotação da sala do CREI e que não é habilitada para a Educação Inclusiva. Observamos a angústia da professora por não conseguir trabalhar adequadamente com a Inclusão.

O trabalho das professoras na Educação Infantil no CREI pesquisado ainda é tradicional, embora, as participantes entrevistadas afirmam que: sonham com as mudanças nos currículos das escolas, mudanças essas que começariam nas práticas pedagógicas que favorecessem a inclusão para todas as crianças de forma que as situações de ensino sejam

conduzidas para que elas possam ter oportunidades de uma educação com uma socialização sem a discriminação. O desabafo das participantes vai de encontro ao que afirma Figueiredo (2009), ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar, este professor deve ter consciência de que o ensino tradicional deverá ser substituído por uma pedagogia de atenção à diversidade (FIGUEIREDO, 2009, p. 42).

Esta pesquisa nos proporcionou novos conhecimentos sobre o processo da Inclusão na Educação Infantil no Sistema Municipal de João Pessoa, Paraíba, Brasil, passamos a entender que muito do que se tem ouvido ou falado acerca da inclusão de crianças com deficiências na instituição não se concretiza, devido as falhas do sistema e as barreiras enfrentadas pelos professores que não têm autonomia ou formação adequada.

A formação continuada de professores da Educação Infantil esta contemplada no Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, que dispõe a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem como um de seus princípios que a formação inicial e continuada são componentes fundamentais à profissionalização, devendo ser integradas ao cotidiano da instituição educativa e considerado os diferentes saberes e experiências profissionais (BRASIL, 2016, art. 2º, inc. VII).

Identificamos também a ausência do acompanhamento do profissional de Educação Inclusiva para apoiar o professor regente no CREI pesquisado. Além da adequação da formação continuada dos professores e da falta do comprometimento dos pais em cobrar os direitos de seus filhos e acompanhá-los na creche.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados desta pesquisa ficou evidente que é fundamental formação continuada adequada para a Educação Inclusiva na Educação Infantil, por ser a primeira etapa da escolaridade para crianças com deficiências e ser nossa área de atuação profissional.

Compreendemos que devemos assumir o compromisso com a aprendizagem das crianças com deficiências e precisamos rever nossas ações pedagógicas para fomentar a inclusão, a autoestima e a confiança das crianças no processo de ensino-aprendizagem. A nossa ação educativa deverá proporcionar as crianças condições básicas para o acesso a vivências significativas no cotidiano da creche.

Com base nas observações e informações recolhidas podemos concluir que o desempenho das professoras para a inclusão das crianças com deficiências depende do interesse pessoal e da formação profissional das professoras, falta um trabalho em conjunto com a equipe pedagógica para a implantação efetiva da Educação Inclusiva no CREI.

Observamos a falta de compromisso da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa em implementar efetivamente as políticas públicas destinadas a formação continuada para professores de Educação Infantil e acompanhar o processo da Educação Inclusiva nos CREIs. As professoras, participantes desta pesquisa, relatam suas angústias no atendimento as crianças com deficiências e sentirem falta de apoio especializado.

Constatamos que há diferenças significativas na compreensão das professoras pesquisadas em relação ao conceito de Educação Inclusiva, de deficiência e de Inclusão. Essas diferenças impactam diretamente suas práticas pedagógicas em relação à Educação Inclusiva.

Foi possível identificar nos depoimentos das participantes a busca de formação continuada e de acompanhamento no cotidiano do CREI. As narrativas de suas práticas estão impregnadas de necessidades, pois não basta, juridicamente, tornar a escola “inclusiva”. A inclusão é primeiramente uma construção continua que requer comprometimento, informação e formação para todos.

A garantia de uma boa educação para todos depende também da formação continuada adequada para efetivação da inclusão na creche.

Precisamos de vontade política e muita determinação, seja na ressignificação do papel da escola neste vertiginoso contexto pós-moderno, seja na qualidade da formação e na valorização pessoal-profissional dos gestores e professores, levando a, cada vez mais, preservar e praticar os valores democráticos universais e o respeito às diferenças (CARVALHO, 2002, p. 16).

A formação para a prática inclusiva deve ser contemplada na graduação, fazendo com que os futuros professores compreendam que as maneiras de aprender são diversas, os ritmos são individuais, os estilos são particulares e as práticas são aprofundadas na formação continuada.

Para além da formação conceitual e científica, é importante que o profissional permita-se vivenciar, trocar experiências, conhecer diferentes realidades. Essas experiências produzem saberes essenciais para a formação profissional.

As leis garantem que as escolas abram suas portas para as pessoas com deficiências e disponham práticas pedagógicas diversificadas que possibilitem a acessibilidade. Os Centros de Referências de Educação Infantil (CREI) tem um papel fundamental para incorporar o paradigma da inclusão. Como também é preciso que as famílias e os profissionais da educação, ousem na qualidade e no comprometimento com a inclusão.

Diante das considerações apresentadas, este trabalho é um recorte da nossa prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil. Destacamos a necessidade da continuidade deste estudo, dada a sua importância, entendendo que tal continuidade demanda uma metodologia que propicie a nossa atuação, de maneira mais efetiva, enquanto pesquisadora, nesse campo educacional.

A ação educativa deve vincular-se aos princípios da equidade, acessibilidade e permanência, ou seja, auxiliar na construção de uma sociedade que respeite a diversidade e que saiba conviver com as diferenças.

É preciso adequar o ensino regular e assumir a Educação Inclusiva como princípio fundamental. Esperamos que este trabalho contribua para disseminar algumas inquietações na área de inclusão de crianças com deficiências em CREIs e que possa ser desdobrado em nossos futuros projetos de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Lebiam Tamar Silva e OLIVEIRA, Stella Maria Lima Gaspar de. (Organizadora) **Pensamento, linguagem e ludicidade na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. V.2: il.p.43. Disponível em: <file:///Downloads/RCNEI%20%20VOLUME%202.pdf.> Acesso em: 25 de abril de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. V.3.: il. DECLARAÇÃO DE DAKAR. Educação para Todos – 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a->> Acesso em> 22 de abril de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial – MEC;SEESP,2001. 79p.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que aprova o **Plano Nacional de Educação e da outras providências**. Decreto de Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acessado em 24 de abril de 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.. Regulamenta as Leis no 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. nº 18 da Lei n o 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 45 p.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os **Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [ww.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 8 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 24 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PNE 2011-2020 – Metas e Estratégias – Disponível em [fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em 24 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. **Dados do Censo Escolar Indicam Aumento de Matrículas de Alunos com Deficiências.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/cento-escolar-indicam-aumento>>. Acesso em: 17 de abril de 2017.

BRASIL. Ministério de Educação Decreto nº 8.752 de maio de 2016 Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm).> Acesso em: 24 de abril de 2017.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** 2 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusão.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: do que estamos falando?.** 2005. Disponível em: [http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=238](http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=238)>. Acesso em: 26 de maio de 2017.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. de. **O professor na escola inclusiva: construindo saberes.** In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 25 de maio de 2017.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FALSARELLA, Ana Maria. SILVA, Luciene Maria. **Preconceito na escola inclusiva.** Presença Pedagógica. v. 8. N. 46. Jul/Ago. Belo Horizonte

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão de alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN [et al]. **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes , 2009. (p. 42).

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 12, n. 3, Dec. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?> . Acesso em: 10 de junho de 2017.

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. **Educação e diversidade:** bases educativas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KARAGIANNIS, Anastásio; STAINBACK, William; STAINBACK, Suzan. **Fundamentos do Ensino Inclusivo**. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Suzan (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. São Paulo: Artmed, 1999. P. 21-47

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. / 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão escolar:** algumas notas introdutórias. In. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2006, p. 17- 26.

\_\_\_\_\_. **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais:** desafios e perspectivas. [et al.]. – João Pessoa, Editora Universitária, 2007. 393p.

MANTOAN, Maria. Teresa. E. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? / São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em:<<file:///C:/Users/Nagem/Desktop/INCLUS%ESCOLAR.pdf>>. Acessado em: 24 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa Eglér. **Inclusão:** Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. v.1, n.1 (out. 2005). - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MITTER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Trad.: Windyz Brazão Ferreira Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINAYO, Marília Cecília de Souza . **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1991. Apesar de a autora remeter seu livro para o campo da saúde, seu texto é fundamental para a pesquisa social em geral.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (organizadora). Suely Ferreira de Lurdes Romem Gomes. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Ed. Vozes Petrópolis Ltda: 2006.



SASSAKI, Romeu Kasumi. **Entrevista especial à Revista Integração**. Revista Integração. MEC: Brasília, v.8, n. 20, p.09-17, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>.>>. Acesso em: 17 de abril 2017.

\_\_\_\_\_, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Inclusão: da concepção à ação**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). O Desafio das Diferenças nas Escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 77-82.

SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar: historia e fundamentos**. 1º Ed. 2010, Editora Ibepex . Curitiba: (Serie Inclusão Escolar).

STELLA P; SCARPA R. **Deixe que digam que pensem que façam- os conhecimentos prévios na formação de professores**. Revista Avisa lá. São Paulo, n. 12, 2002.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Deescubra, 2006.

UNESCO. Declaração de Jomtien. **Conferência de mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.Acesso em: 27 de maio de 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 27 de maio 2017.

## APÊNDICE A – Questionário de pesquisa

Universidade Federal da Paraíba  
Curso de Licenciatura em Pedagogia  
Pesquisa: "Inclusão na educação infantil".

### QUESTIONÁRIO

Data de resposta: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Curso e ano de formação: \_\_\_\_\_

Fez curso de especialização? Se sim, qual o título, instituição e ano de conclusão (ou previsão de conclusão, se estiver em curso ainda): \_\_\_\_\_

Instituição em que trabalha: \_\_\_\_\_ Turma para a qual leciona: \_\_\_\_\_ Quanto tempo

atua nesse local: \_\_\_\_\_ E na Educação como um todo: \_\_\_\_\_

- 3- Escreva brevemente sobre sua formação enquanto professora e sobre sua escolha por atuar na educação infantil.
- 4- Para você, o que é deficiência?
- 5- Qual é a sua experiência com a deficiência no ambiente educacional? Você tem ou já teve alunos com deficiência? Quais são/eram seus diagnósticos?
- 6- Em sua opinião, o que é inclusão? O que é uma educação inclusiva?
- 7- Como você percebe e avalia o seu trabalho e da sua instituição como um todo, no sentido de uma educação infantil mais inclusiva?
- 8- A creche onde você trabalha possui estrutura física acessível às pessoas com deficiência? Comente um pouco sobre isso.
- 9- A equipe de coordenação pedagógica fornece suporte adequado dúvidas, demandas e desafios relacionados à inclusão? Comente um pouco sobre isso.
- 10- São utilizados materiais adaptados com as crianças com deficiência? Esses materiais são disponibilizados pela creche ou precisam ser obtidos de outras maneiras (por outros órgãos e instituições, improvisados, produzidos artesanalmente, etc.)?
- 11- Como se dá o planejamento das aulas? Até ponto e de que maneira a singularidade das crianças, incluindo suas deficiências, permeiam esse exercício de planejar?

- 12- Em sua opinião, quais fatores e práticas pedagógicas promovem/facilitam a educação inclusiva? Cite exemplos concretos de situações, atividades, materiais, etc.
- 13- E quais são as principais dificuldades? Quais as barreiras enfrentadas nesse processo? Cite exemplos.
- 14- Em sua opinião, o que ainda falta para que uma verdadeira inclusão educacional aconteça?
- 15- Há algo que você gostaria de acrescentar

**ANEXO I****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e participar na pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa intitulado (a): \_\_\_\_\_ desenvolvida pela pesquisadora \_\_\_\_\_, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº ( ) \_\_\_\_\_ ou e-mail: \_\_\_\_\_

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais busca investigar processos de formação docente.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação.

Minha colaboração se fará de forma anônima por meio de \_\_\_\_\_. O acesso e a análise dos dados coletados se farão pela pesquisadora. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_